

Streese, Bettina

Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Kontext phasenverknüpfender inklusiver Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 183-196



Quellenangabe/ Reference:

Streese, Bettina: Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Kontext phasenverknüpfender inklusiver Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 183-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248968 - DOI: 10.25656/01:24896

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248968>

<https://doi.org/10.25656/01:24896>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bettina Streese

Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Kontext phasenverknüpfender inklusiver Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld

1 Inklusiv Lehrkräftebildung

Zukünftige sowie auch derzeit aktiv im Schuldienst stehende Lehrkräfte müssen durch gezielte Bildungsangebote weiterhin auf eine zunehmend inklusive Schul Landschaft vorbereitet werden (vgl. Döbert & Weißhaupt 2013; HRK & KMK 2015). Dieser Beitrag fokussiert die Einschätzungen von Studierenden und Lehrkräften im Hinblick auf Lerngelegenheiten für multiprofessionelle Kooperation in einem phasenübergreifenden Lehrkräftebildungssetting im Kontext inklusiver Bildung. Mit der Zielstellung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und damit verbundener inklusionsbezogener Unterrichts- und Schulentwicklung werden insbesondere auch Qualifizierungen für die dritte Phase der Lehrkräftebildung gefordert. Im vorliegenden Beispiel wird im Rahmen eines Netzwerkprojekts eine entsprechende Fortbildung mit der Lehrkräfteausbildung an der Universität Bielefeld verbunden.

Die Lehrkräftebildung in Deutschland vollzieht sich aktuell in den folgenden drei segmentierten Phasen:

1. Lehrkräftebildung in der Universität,
2. Referendariat im Studienseminar,
3. Lehrkräftefort- und -weiterbildung in landesbezogenen oder privaten Institutionen oder Universitäten (vgl. Gröschner 2008, 7).

Innerhalb dieser Systemstrukturen zur Lehrkräftebildung ist dem Auftrag nachzukommen, Lehrkräfte für eine „Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015) vorzubereiten. In der dritten Phase der Lehrkräftebildung richteten sich Maßnahmen zur Qualifizierung und Professionalisierung für inklusive Bildung insgesamt häufig an Einzelpersonen und Aspekte von Nachhaltigkeit und Implementation wurden eher vernachlässigt (vgl. Amrhein & Badstieber 2013). Adam & Anselm (2018) konstatieren, dass sich die Struktur der Lehrkräftebildung in Deutschland in einem „triadischen Dilemma“ (ebd., 208) befinde: Neben der *Segmentierung* in die drei Phasen sei zudem eine *Fragmentierung* im Sinne einer starken

Trennung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der ersten Phase und eine *Marginalisierung* des Lehramtsstudiums mit Blick auf eine Rolle mit geringerer Priorität festzustellen. Im Sinne einer gelingenden Weiterentwicklung wird auf Bundesebene seit 2015 empfohlen, eine Vernetzung zwischen den verschiedenen Institutionen der Lehrkräftebildung, den Schulen und außerschulischen Kooperationspartner*innen und damit auch zwischen den drei Phasen anzustreben, um auch bestehende Handlungsspielräume zu nutzen (HRK & KMK 2015, 3).

Der gemeinsame Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zum Stand der Umsetzung der Lehrkräftebildung für eine Schule der Vielfalt seit 2015 (vgl. HRK & KMK 2020) bescheinigt den Hochschulen sowie den Landesinstitutionen für das Referendariat und für die Fort- und Weiterbildung Erfolge in der Umsetzung und Implementierung der Inklusionsorientierung in die Lehrkräftebildung und zeigt sich zuversichtlich, „dass die vollständige Umsetzung der Empfehlungen im angestrebten Zeitraum von zehn Jahren als realistisch zu betrachten ist“ (ebd., 2). Bis 2025 werden also die Empfehlungen aus der „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015) in die Lehrkräftebildung implementiert sein; insbesondere die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* als gemeinsame Initiative von Bund und Ländern habe – wenn auch in einem zeitlichen Verzug zu den Notwendigkeiten in der Praxis – gute Ergebnisse ermöglicht, die nun auf der Ebene der Länder verstetigt werden müssten (vgl. KMK & HRK 2020).

2 Kooperative Kompetenzen als Entwicklungserfordernis für inklusive Bildung

Theorie, Forschung und Praxis zeigen inzwischen sehr deutlich, dass Kooperation als ein zentraler Schlüssel und damit eine Gelingensbedingung für Inklusive Bildung gilt (vgl. z. B. Werning 2012; Lütje-Klose & Miller 2017; Trapp & Ehlscheid 2018), dabei erscheinen in inklusiven Kontexten intra- wie auch interprofessionelle Kooperationen (vgl. Urban & Lütje-Klose 2014) gleichermaßen bedeutsam. Kompetenzmodelle zur inklusiven Bildung, beispielsweise das „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (European Agency 2012), nehmen die Zusammenarbeit mit anderen als zentralen Wert und herauszubildende Kompetenz auf (vgl. ebd., 8f.). Im Zusammenhang mit Formen der unterrichtlichen Kooperation (vgl. Friend u. a. 2010) vollzieht sich zudem ein Wandel vom beruflichen Bild der Lehrkräfte als Einzelkämpfer*innen hin zur Teamorientierung (vgl. Steinwand 2012), der durch die Entwicklungen im Kontext der schulischen Inklusion befördert wird. Die ländervergleichende Studie von Abbeglen u. a. (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass bei Lehrkräften gegenüber inklusiver Bildung die „Haltungen signifikant positiver und Bedenken signifikant geringer [sind], je höher

das Selbstvertrauen in die interdisziplinäre Kooperation ist“ (ebd., 200). Dies bestätigt den Befund von Moser & Kropp (2015), dass positive Einstellungen und Bereitschaften zur Kooperation aus Sicht der Professionellen als zentraler Einflussfaktor auf die Umsetzung integrativer und kooperativer Arbeitsformen gesehen werden. „Vorhandene Bedenken nähren sich aus geringem Vertrauen in die interdisziplinäre Kooperation und den Umgang mit herausforderndem Verhalten sowie gefühlten Mängeln im Ausmaß der pädagogischen Ausbildung und der Qualität des schulischen Umfelds bzgl. Inklusion“ (Abbeglen u. a. 2017, 200). Unabhängig vom Kontext Inklusion konstatieren Gräsel u. a. (2006) mit Blick auf den damaligen Forschungsstand, dass dieser für die positive Wirkung von Kooperation zwischen den Lehrkräften spricht und es daher begründet erscheint, „nach Möglichkeiten zu suchen, die Kooperation von Lehrkräften anzuregen“ (ebd., 206). Auch HRK & KMK (2015) empfehlen, „eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“ (ebd., 3) aufzubauen und in der universitären Lehrkräftebildung zu berücksichtigen. Die Schulung kooperativer Kompetenzen sollte sich aber auch in den anderen Phasen der Lehrkräftebildung, ggf. auch in der Vernetzung der Phasen miteinander, wiederfinden. Wie genau sich (multi-)professionelle Kooperationsbereitschaft sowie -fähigkeit entwickeln lassen, wird nicht konkreter ausgeführt. Beispiele mit Bezug zu den verschiedenen Phasen finden sich u. a. bei Filipiak (2020) im Rahmen eines Modells zur Modellierung kooperativer (Teil-)Kompetenzen in einer universitären Lehrveranstaltung sowie im BiFoKi-Projekt (vgl. Wild u. a. 2020) zum Aufbau kooperativer Kompetenzen in Jahrgangsteams inklusiver Sekundarstufenschulen. Zentral erscheint, dass nicht nur das Wissen über Kooperation im Kontext inklusiver Bildung vermittelt wird, sondern dass sich die (multi-)professionelle Kooperation auch auf der Ebene der strukturellen Anlage sowie der didaktisch-methodischen Gestaltung der Veranstaltungen der Lehrkräftebildung findet (vgl. Greiten u. a. 2017).

Erika Spieß (2004) folgend ist Kooperation „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (ebd., 199). Gräsel u. a. (2006) haben auf der Grundlage dieses Kooperationsbegriffs die Qualitäten von Kooperation systematisiert und unterscheiden in drei verschiedene Kooperationsniveaus:

1. *Austausch*: z. B. Austausch von Materialien oder Gespräche,
2. *Arbeitsteilige Kooperation*: Übernahme von Teilaufgaben durch die Beteiligten,
3. *Ko-Konstruktion*: intensivste Form der Kooperation, gemeinsame Reflexion und Entwicklung neuen Wissens.

Der Blick in Studien zur Kooperation in (inklusive) Sekundarstufenschulen verdeutlicht, dass Kooperation von den beteiligten Professionsgruppen als wünschenswert erachtet und fast durchgängig positiv bewertet wird; das maßgebliche Kooperationsniveau ist der Austausch, Kooperationsniveaus von Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion werden nur sehr selten erreicht (vgl. Gebhardt u. a. 2014; Richter & Pant 2016). Mit Blick auf die Kooperationsgelegenheiten in der Schulpraxis erschließen sich die Befunde sicherlich in der Weise, dass der schulische Alltag von sehr vielen Austauschsituationen geprägt ist und die Zeiten für das intensive gemeinsame Arbeiten z. B. im Sinne der Unterrichtsentwicklung eher knapp bemessen sind. Die Kooperation in den Schulen „fällt nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose & Willenbring 1999), sie muss systematisch angebahnt werden und benötigt offenbar Lehr- und Lerngelegenheiten. So konstatiert Birgit Lütje-Klose im *Monitor Lehrerbildung*:

„Natürlich kann man nicht erwarten, dass die Absolventinnen und Absolventen nach dem Lehramtsstudium schon mit Handlungskompetenzen in ihr Referendariat starten. Aber eine Sensibilisierung für Fragen der multiprofessionellen Kooperation und ein Bewusstsein für das Wissen und Können anderer pädagogischer Professionen halte ich bereits im Studium für zwingend erforderlich“ (Brinkmann & Müller 2021, 11).

Diese Gedanken leiten ein an der Universität Bielefeld angesiedeltes Projekt, in dem Studierenden und Lehrkräften (multi-)professionelle Kooperationsgelegenheiten geboten werden.

3 Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Bielefelder Bildungsprojekt

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld ist neben dem Bildungsbüro der Stadt, dem Kompetenzteam für Lehrkräftefortbildung und Tabula e.V. tragende Kooperationspartnerin im Bielefelder Bildungsprojekt *Alle Kinder mitnehmen*¹. Dem Netzwerkprojekt schließen sich Bielefelder Schulen für einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren an, aktuell sind sieben Schulen mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens daran beteiligt. Zum Projektprogramm gehören für Kinder und Jugendliche der Netzwerkschulen bildungsbezogene Angebote zur individuellen Lernbegleitung und in den Ferien; für Teams von Lehrkräften der einzelnen Schulen wird eine Fortbildungsreihe zur Unterrichts- und Schulentwicklung angeboten. (vgl. Streese 2020)

Seit 2011 sind regelmäßig Studierende mit Praxisphasen zu individueller Lernbegleitung oder Ferienangeboten in das Projekt eingebunden und unterstützen Schüler*innen, die unter erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen auf-

1 Nähere Informationen zum Bildungsprojekt unter: <https://www.bildung-in-bielefeld.de/thema-bildungsbuendnis-alle-kinder-mitnehmen-und-werkstatt-individualisierung/>.

wachsen. Seit 2019 sichert eine neue Kooperationsvereinbarung ab, dass ein als fester Lehrauftrag vergebenes fortlaufendes Seminar zur Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPST) pro Semester ca. 15 neue Studierende aller Lehrämter (im 5.-6. Bachelor-Semester) für ein Jahr aufnehmen kann, so dass immer 30 Plätze belegt sind. Die Studierenden bewerben sich für einen Platz in diesem BPST-Seminar und werden im Sinne einer individuellen Lernbegleitung für ca. ein Jahr im Umfang von zwei bis drei Stunden pro Woche als Bildungspat*in für eine*n Schüler*in in einer Netzwerkschule tätig.

Die Fortbildungsreihe zur Unterrichts- und Schulentwicklung ist auf einen Zeitraum von zwei Jahren angelegt und umfasst vier zentrale Bausteine über jeweils ca. zwei Tage, hinzu kommen Vertiefungsphasen und Implementationstage. Aktuell endet ein fünfter Fortbildungsdurchgang. Seit 2016, dem Start des dritten Fortbildungsdurchgangs, findet im Projekt eine Verzahnung universitärer Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung statt. Die Studierenden hatten im Rahmen extra zu diesem Zweck angelegter Seminare Lerngelegenheiten gemeinsam mit ‚gestandenen Lehrkräften‘ und haben partnerschaftlich mit ihnen Aufgaben für deren Schüler*innen entwickelt, Unterricht geplant, über Schüler*innenleistungen nachgedacht und Prozesse der Schulentwicklung vorbereitet. Die Lehrkräfte konnten durch die Studierenden beim gemeinsamen Denken und Planen von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Innovationen erfahren. In einer Durchführung des Geplanten in den Schulen hat gemeinsame Reflexion stattgefunden. Die Studierenden zeigten sich in diesem Kontext überaus engagiert und konnten sich individuell durch den reflektierten Theorie-Praxis-Transfer in hohem Maße professionalisieren – insbesondere auch im Hinblick auf den nach dem Studium anstehenden Berufsausbildungsabschnitt des Referendariats. Der Befund, dass Studierende die Bedeutsamkeit schulpraktischer Studienelemente sehr hoch einschätzen (vgl. Cramer 2013), spiegelt sich hier wider und diese Erfahrungen führten zu dem Wunsch einer vertieften Etablierung der Kooperation zwischen der ersten und der dritten Phase der Lehrkräftebildung.

Seit 2019 ist nun die Verbindung zwischen der Fortbildung und dem fortlaufenden BPST-Seminar implementiert. Seitens der Universität werden die Studierenden durch ein bildungswissenschaftliches Seminar über zwei Semester im Umfang von 60 SWS begleitet, welches inhaltlich Fragen zu inklusiver Didaktik, Differenzierung, Individualisierung, Diagnostik und Förderplanung aufnimmt. Studienleistungen werden in Form von reflexiven Übungen und Beobachtungen angefertigt, zum Abschluss wird ein Praktikumsbericht in Form einer kleinen Fallstudie entwickelt. Das Seminar umfasst darüber hinaus Angebote zur individuellen Fallberatung (Student*in, Dozentin und Mentor*in) und zur kollegialen Fallberatung in der Peergruppe. Mit der Zielstellung der lernwirksamen und kooperativen Verknüpfung theoretischer und praktischer Inhalte der Lehrkräftebildung findet zu Beginn eines jeden Semesters für die neu in das BPST-Seminar aufgenommenen

Studierenden eine zweitägige gemeinsame Fortbildungsveranstaltung in Kooperation zwischen universitärer und tertiärer Lehrkräftebildung statt.

Die Studierenden nehmen also zu Beginn ihres BPST-Seminars an einem Block der Fortbildung teil und treffen dort auf Lehrkräfte aus ihren Praktikumsschulen. Sie haben die Aufgabe, in der fortbildungsimmanenten inhaltlichen Verschränkung von Bildungswissenschaft, Fachwissenschaft, inklusiver Didaktik und Schulpraxis unterrichtsdidaktische Kenntnisse zu erlangen, sich in Planungen einzubringen, von ihren aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus universitären Seminaren zu berichten, sich mit den Lehrkräften austauschen und im Rahmen der Unterrichtsplanungen zusammenarbeiten. Idealtypisch gehen sie im Anschluss an die Fortbildungstage mit einer Lehrkraft in die Praktikumsschule und können das in der Fortbildung Erarbeitete gemeinsam umsetzen und reflektieren. Die im Rahmen fortlaufender Evaluationen benannten positiven Rückmeldungen der Studierenden zu diesen Lerngelegenheiten schließen an Befunde zum Lernen in studentischen Praktika an: Studierende schätzen die Reflexion praktischer Lernerfahrungen und Überarbeitung von Unterrichtsplanungen (vgl. Brouwer & Korthagen 2005), begleitete Konzepte mit Theorie-Praxisbezug (vgl. Allen & Wright 2014) und kontinuierliche Reflexion schulischer Lehr- und Lernprozesse unter Einbindung wissenschaftlich orientierten Grundlagenwissens (vgl. Gröschner u. a. 2013) als gewinnbringend ein. Die Studierenden werden aufgrund der Anlage der Fortbildung mit der breiten Mischung an Schulformen und Fakultas (z. B. auch die Einbindung von Schulsozialarbeit oder weiteren Fachkräften im multiprofessionellen Team) im Rahmen der Fortbildungstage zugleich auf die intra- wie interprofessionelle Kooperation an Schulen vorbereitet.

Die Lehrkräfte und ggf. weitere pädagogische Fachkräfte aus den Schulen nehmen über die Dauer von zwei Jahren in ihrem festen Schulteam an der Fortbildung teil. In den Veranstaltungen lernen sie jeweils neue Studierende kennen, mit denen sie kooperativ an gemeinsamen Aufgaben arbeiten und deren Expertisen sie einholen können. So ergeben sich auch für die Lehrkräfte situierte Lerngelegenheiten, Möglichkeiten zur Vernetzung von Wissensbeständen zur inklusiven Bildung und beim Arbeiten an gemeinsamen Aufgaben vielfältige Übungsgelegenheiten für (multi-)professionelle Kooperation.

Für alle Beteiligten ergeben sich in diesem Setting Möglichkeiten für Austausch-, Aushandlungs- und Ko-Konstruktionsprozesse, die den eigenen Horizont erweitern und neue Perspektiven ermöglichen.

4 Evaluation der Kooperationsprozesse zwischen Studierenden und Lehrkräften in der Fortbildung

Um einen genaueren Einblick in die Qualität der Kooperationsprozesse zwischen den Studierenden und den Lehrkräften innerhalb der Fortbildung zu erlangen,

wurde am Ende des Fortbildungsbausteins zur fachbezogenen Unterrichtsplanung im November 2021 mittels schriftlicher Fragebogenerhebung eine diesbezügliche Evaluation vorgenommen. Im Rahmen der Fortbildungstage wurden als gemeinsame Aufgabe in den Fachteams fachliche Unterrichtseinheiten nach dem sog. *Lerndorf-Modell* (vgl. Gardner 203, 249f.; von der Groeben 2013, 8ff. und 139ff.) in den Fächern Biologie, Deutsch, Englisch, Sachunterricht, Gesellschaftslehre und Religion entwickelt.

4.1 Messinstrument

Das Evaluationsinstrument wurde eigens für diesen Zweck entwickelt und nahm neben wenigen personenspezifischen Daten (Profession, Alter, Geschlecht, Fakultas) insbesondere die Einschätzungen zur Kooperation in der Fortbildung allgemein, in der Arbeit im Fachteam und in der Arbeit im Schulteam auf. Innerhalb dieser drei Blöcke waren Items vorgegeben, die auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3= trifft eher zu; 4= trifft voll zu) einzuschätzen waren, weiterhin war jeweils eine offene Frage zur Arbeit im Fachteam bzw. Schulteam gestellt. Die Itemkonstruktion erfolgte in Anlehnung an die Instrumente von Richter & Pant (2016). Die Items zur Arbeit im Fach- und Schulteam waren vorab den zentralen Kooperationsformen Austausch, Arbeits- teilung und Ko-Konstruktion sowie dem Bereich der Arbeitsatmosphäre zugeordnet. In einem abschließenden Block waren in dem Messinstrument zudem vier offene Fragen bezogen auf den Profit der Teilnahme an der Fortbildung, den Vor- und Nachteilen der Kooperation zwischen den Gruppen der Studierenden und Lehrkräfte, Ideen für die Weiterentwicklung bezogen auf die Kooperation der Gruppen in der Fortbildung und abschließende Gedanken zur Kooperation der Gruppen enthalten.

4.2 Stichprobe

An der Fortbildung nahmen $N=18$ Studierende teil, von denen $n=15$ einen ausgefüllten Fragebogen abgegeben haben (Rücklaufquote = 83,3%). 12 der Studierenden sind unter 25 Jahre alt, 3 sind zwischen 26-35 Jahre alt. 12 Studierende sind weiblich, 3 sind männlich. Die studierten Lehrämter verteilen sich wie folgt: dreizehnmal Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik, einmal Grundschule, einmal Gesamtschule. An Unterrichtsfächern (2-3 pro Person) sind in dieser Gruppe vorrangig Deutsch und Mathematik, aber auch Kunst/Musik, Religion, Sport, Sachunterricht, Englisch und Pädagogik vertreten.

Von den $N=19$ an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräften haben $n=11$ einen ausgefüllten Fragebogen abgegeben (Rücklaufquote=57,9%). 3 der Lehrkräfte sind zwischen 26-35 Jahre alt, 7 sind zwischen 36-45 Jahre alt und 1 Lehrkraft ist 55 Jahre oder älter. 7 der Lehrkräfte sind weiblich, 4 sind männlich. Der Zschnitt auf die Lehrämter verteilt sich wie folgt: einmal Grundschule, zweimal

Sonderpädagogik, achtmal Sekundarstufe. An Fakultas (2-3 pro Person) sind in dieser Gruppe Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Sachunterricht, Religion, Sport und Kunst/Musik vertreten.

4.3 Ergebnisse

Die für die Auswertung leitende Fragestellung lautet: Wie schätzen die Studierenden und die Lehrkräfte als Teilnehmende am Fortbildungsbaustein zur fachbezogenen Unterrichtsplanung ihre kooperativen Prozesse im Vergleich ein?

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezogen auf die Einschätzungen zur Kooperation der Studierenden und Lehrkräfte in der Fortbildung allgemein (vgl. Tab. 1) und in den Fachteams (vgl. Tab. 2) aus deren Perspektive dargestellt. Abgetragen sind jeweils gruppenbezogene Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) zu den einzelnen Items, die sich in einem Ranking auf der Basis der Gruppe der Lehrkräfte sortieren. Fehlende Werte sind durch ein verändertes n in dem jeweiligen Feld markiert.

Tab. 1: Kooperation in der Fortbildung allgemein

Item	Stichprobe	Lehrkräfte ($N=11$)	Lehramts- studierende ($N=15$)
		M (SD)	M (SD)
Der Austausch zwischen den Studierenden und Lehrpersonen gestaltete sich unkompliziert.		3.82 (.41)	3.53 (.52)
Die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und Lehrpersonen in der Fortbildung ist für unsere Schule bzw. für die universitäre Seminararbeit von hohem Interesse.		3.55 (.52)	3.00 (1.00)
Die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und Lehrpersonen in der Fortbildung ist für mich von hohem Interesse.		3.32 (.56)	3.20 (.68)
Die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und Lehrpersonen war an gemeinsamen Themen ausgerichtet.		3.27 (.91)	3.07 (.10)
Bei der Kooperation zwischen den Studierenden und Lehrpersonen herrschte ein hohes Maß an Verbindlichkeit.		3.27 (.65)	3.07 (.80)
Die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrpersonen in den Plenumsphasen war gewinnbringend.		3.10 (.74) ($n=10$)	3.33 (.49)
Aus der Zusammenarbeit mit den Studierenden und Lehrpersonen in der Fortbildung beziehe ich wichtige Anregungen.		3.09 (.70) ($n=10$)	3.40 (.51)
Alle haben in den Plenumsphasen interessiert und engagiert mitgearbeitet.		2.90 (.57)	3.07 (.59)

Auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass beide Personengruppen allen Items bezogen auf die allgemeine Kooperation in der Fortbildung positiv zustimmen (theoretischer Skalennittelwert=2,5) und in vielen Bereichen in den Mittelwerten nicht weit voneinander entfernt liegen, auch wenn das Ranking etwas differiert. Einig sind sich die beiden Gruppen bzgl. der unkomplizierten Gestaltung des Austauschs untereinander. Hier scheint es, als habe die ‚Chemie gestimmt‘. Für die Lehrkräfte ist zudem das hohe Interesse der Kooperation mit den Studierenden in der Fortbildung mit Blick auf die einzelne Schule zentral, den Wert räumen die Studierenden nicht in gleichem Maße das analoge Interesse für die universitäre Seminararbeit ein, wobei die Meinungen durchaus auseinander gehen ($SD=1.00$). Vermutlich sehen die Lehrkräfte für ihre Schule einen Mehrwert darin, dass die Studierenden Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung aus der Fortbildung mitnehmen, die auch in der Arbeit in der Schule und damit im Praktikum der Studierenden eine entsprechende Rolle spielen. Darüber hinaus bringen die Studierenden mit ihrem Praktikum auch eine zeitliche Ressource in die Schule ein, die nicht unerheblich ist und die Einzelschule gut unterstützen kann. Die Lehrkräfte schätzen das Interesse bezogen auf die Kooperation mit dem Studierenden für ihre Schule zudem geringfügig höher ein als ihr persönliches Interesse daran.

Für die Studierenden steht an zweiter Stelle, dass sie aus der Kooperation mit den Lehrkräften wichtige Anregungen ziehen, für die Lehrkräfte steht dieser Punkt auf dem vorletzten Platz. Für die Studierenden ist der Bezug auf die Praxis und ihr Blick auf das gewählte zukünftige Berufsbild ein zentraler Aspekt in der Kooperation mit den Lehrkräften, zudem die Erfahrungen bzgl. der Schulpraxis (vgl. Brouwer & Korthagen 2005; Allen & Wright 2014). Sie schätzen die Kooperation mit den Lehrkräften auch geringfügig gewinnbringender ein als die Lehrkräfte, wobei diese die Kooperation ebenfalls positiv bewerten, andere Aspekte jedoch zutreffender einschätzen.

Die Ausrichtung der Kooperation an gemeinsamen Themen und das hohe Maß an Verbindlichkeit in der Kooperation schätzen beide Personengruppen ähnlich und als eher zutreffend ein, die Lehrkräfte bewerten diese Items etwas höher als die Studierenden.

Die interessierte und engagierte Mitarbeit im Plenum wurde von beiden Gruppen im Ranking auf den jeweils letzten Platz verwiesen, auch wenn beides ihrer Ansicht nach eher zutrifft. Es ist anzunehmen, dass die Arbeit in Kleingruppen resp. Fachteams für beide Gruppen ggf. interessanter ist und mehr Aufforderungscharakter bzgl. der Mitarbeit bietet.

Im Folgenden wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften und Studierenden im Fachteam innerhalb der Fortbildung analysiert (vgl. Tab. 2):

Tab. 2: Kooperation im Fachteam

Item		Stichprobe	Lehrkräfte (N=11)	Lehramts- studierende (N=15)
			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Atmosphäre	Fragen und Beiträge meinerseits waren bei der Arbeit im Fachteam stets willkommen.		4.00 (.00)	3.93 (.26)
	Im Fachteam herrschte ein offenes Klima für eigene Beiträge.		4.00 (.00)	3.87 (.52)
	Die Diskussionen mit den Studierenden/Lehrpersonen im Fachteam waren produktiv.		3.73 (.47)	3.60 (.63)
	Die Studierenden/Lehrpersonen haben im Fachteam interessiert und engagiert mitgearbeitet.		3.64 (.51)	3,73 (.46)
	Die Zusammenarbeit mit den Studierenden/Lehrpersonen im Fachteam war gewinnbringend.		3.55 (.52)	3.40 (.74)
Austausch	Im Fachteam fanden ausreichend Diskussionen statt.		3.55 (.52)	3.33 (.62)
	Im Fachteam habe ich gute Ideen für den Unterricht bekommen.		3.50 (.53) (n=10)	3.40 (.74)
	Wir haben im Fachteam angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden diskutiert.		2.82 (.75)	3.13 (.64)
	Wir haben im Fachteam Material ausgetauscht.		2.64 (.92)	3.20 (.78)
	Im Fachteam haben wir uns Hinweise auf hilfreiche Literatur gegeben.		2.18 (1.17)	2.60 (1.1)
Arbeits- teilung	Wir haben uns im Fachteam abgesprochen, wer für das Lerndorf was erarbeitet.		3.50 (.97) (n=10)	3.40 (.91)
	Wir haben im Fachteam arbeitsteilig gearbeitet.		3.45 (.93)	3.07 (1.03)
Ko-Kon- struktion	Wir haben im Fachteam die ganze Zeit über intensiv gemeinsam gearbeitet.		3.45 (.52)	3.20 (.78)
	Wir haben im Fachteam unser Lerndorf mit allen fachlich und methodisch weiterentwickelt.		3.36 (.51)	3.33 (.49)

Die Arbeit im Fachteam wird insbesondere von der Atmosphäre her sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden äußerst positiv eingeschätzt. So herrschte bei der Arbeit im Fachteam ein offenes Klima für Fragen und Beiträge, die Diskussionen werden als produktiv bewertet und die Mitarbeit wird von allen Befragten gleichermaßen interessiert und engagiert eingeschätzt.

Auf der Ebene des Austauschs wird von beiden Gruppen benannt, dass es (eher) zutrifft, dass es ausreichend Diskussionen und gute Ideen für den Unterricht gab. Die Diskussion um spezielle Lehr- und Lernmethoden und den Materialaustausch wird von den Studierenden vermutlich aufgrund ihres noch nicht so umfangreichen Wissens und Erfahrungshintergrunds als positiver eingeschätzt als von den Lehrkräften. Zu Hinweisen auf Literatur hat es innerhalb der Gruppen offenbar weniger Austausch gegeben.

Auf der Ebene der Arbeitsteilung wird die Kooperation von beiden Personengruppen als (eher) abgesprochene und arbeitsteilige Arbeit an dem gemeinsamen Lernort gesehen, wobei die Lehrkräfte hier positivere Einschätzungen vornehmen. Dies gilt gleichermaßen für die Ebene der Ko-Konstruktion.

In der Gesamtbetrachtung ist es interessant zu sehen, dass es – auch wenn Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion in der Praxis inklusiver Schulen kaum vorkommen und als höchste Kooperationsniveaus gelten (vgl. Gebhardt u. a. 2014; Richter & Pant 2016) – im Rahmen der Fortbildung doch erreichbare Niveaus sein können. Wohl aufgrund der im Kontext der Fortbildung formulierten *gemeinsam zu erreichenden Ziele bzw. Aufgaben*, der Intentionalität in der Anlage der Sache, ggf. der Vorschusslorbeeren von *Vertrauen* in die oder den Netzwerkpartner*in im gemeinsamen Bildungsnetzwerk und der *gegenseitig gewährten Autonomie* der Akteur*innen (vgl. Spieß 2004) erscheint hier ein interessantes Übungsfeld für kooperative Prozesse. Die Studierenden kommentieren im Rahmen der offenen Fragen, dass ihnen gut gefallen habe, dass alle „gemeinsam mitgearbeitet [haben], keiner hat sich herausgezogen“, dass die „enge Verbindung [war] gut“ war, sowie: „Es herrschte ein super Arbeitsklima und als Studierende wurde man zum einen freundlich aufgenommen und zum anderen wurde man ernst genommen“. Die Lehrkräfte beschreiben ebenso eine „offene Arbeitsatmosphäre, offene Art miteinander umzugehen“ oder die „offene, interessierte Mitarbeit“ und bemerken, dass es „neue Ideen und Anregungen zusammen mit den Studierenden [gibt], die in die Ausführung mit eingebunden werden können“. Insbesondere die gemeinsame Entwicklung neuer Ideen und der Ausblick auf die Einbindung dieser in die unterrichtlichen Ausführungen markieren stattgefundene ko-konstruktive kooperative Prozesse.

5 Fazit und Ausblick

(Multi-)Professionelle Kooperation gilt als Schlüssel zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen im Arbeitsfeld der inklusiven Schule.

„Kooperierende Lehrkräfte verfeinern und erweitern im Austausch mit Kollegen ihr eigenes fachliches und fachdidaktisches Repertoire, fühlen sich sicherer in der Vermittlung der Inhalte, werden sensibler für die Denkprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler und werden generell offener für evidenzbasierte Unterrichtsmethoden“ (Richter & Pant 2016, 11).

Aktuell fehlt es noch an belastbarem Wissen über die zielführende Gestaltung und Wirkung der professionellen Kooperation, auch wenn sich diesbezüglich derzeit etwas in der Lehrkräftebildung verändert und die Thematik der multiprofessionellen Kooperation sich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zunehmend verankert (vgl. HRK & KMK 2020). An den Hochschulen wird das Potenzial oftmals nicht hinreichend genutzt und die Lehrkräftebildung verbleibt im „triadischen Dilemma“ (vgl. Adam & Anselm 2018). Nur selten kommen ko-konstruktive Ansätze zustande, interdisziplinäre Lehrveranstaltungen finden äußerst selten statt und Lehramtsstudierende erbringen ihre Leistungen in Einzelarbeit; so sind kooperatives oder gar ko-konstruktives Arbeiten weiterhin eher die Ausnahme (vgl. Brinkmann & Müller 2021, 8ff.). Im Rahmen der phasenverknüpfenden inklusiven Lehrkräftebildung innerhalb des Bielefelder Bildungsprojekts finden seit 2016 kooperative Prozesse zwischen Studierenden und Lehrkräften statt. Erstmals wurden diese spezifischen kooperativen Prozesse evaluiert. Die Ergebnisse sind ermutigend, da die kooperativen Prozesse zwischen den Studierenden und Lehrkräften auf allen Kooperationsniveaus stattfinden und von den Befragten positiv bewertet wurden. Eine erneute Befragung in den nächsten Fortbildungsbausteinen könnte die Ergebnisse – auch unter Berücksichtigung der doch kleinen Stichprobe und damit verbunden der verminderten Aussagekraft der Ergebnisse – validieren oder in Frage stellen. In jedem Fall scheint es ein lohnendes Unterfangen zu sein, den Studierenden wie auch den Lehrkräften durch die gezielte Zusammenarbeit an gemeinsamen Aufgaben Übungsformate für kooperative Prozesse zur Verfügung zu stellen. Diese könnten sicherlich zukünftig auch in einem anderen Bewusstsein für den Aufbau kooperativer Kompetenzen noch spezifischer angelegt und formuliert sein, die bisherige Kooperation hat sich eher organisch aus der gemeinsamen Sache heraus entwickelt. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass in allen Phasen der Lehrkräftebildung die Ausbildung für intra- wie auch interprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung systematisch mitgedacht werden muss.

Literatur

- Abbeglen, H.-J., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann, 189-202.
- Adam, W. & Anselm, S. (2018): Schule – Didaktik – Wissenschaft: Das Projekt *Brückensteine* als Möglichkeit einer phasenverbindenden Lehrerbildung. In: L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.): *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 207-212.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013): *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf (Abrufdatum: 30.05.2022).
- Brinkmann, B. & Müller, U. (2021): Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium. *Monitor Lehrerbildung*. Hrsg. vom CHE Gütersloh. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-mehr-erreichen-multi-professionelle-kooperation-beginnt-im-lehramtsstudium-all> (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), 66-82.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Online unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Filipiak, A. (2020): Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 2 (1).
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberg, C. (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9–27.
- Gardner, H. (2003): *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. A. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagoginnen und Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1), 17–32.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205–219.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017): Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Köninger (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 14-36.
- Groeben, A.v.d. (2013): *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gröschner, A. (2008): Die Zukunft der Lehrerbildung hat begonnen. In: W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, 7-13.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. Berlin/Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Berlin/Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Lütje-Klose B. & Miller, S. (2017): *Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster und New York: Waxmann, 203-213.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. *Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht*. *Behindertenpädagogik* 38 (1), 2–31.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015): *Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-212.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Spielf, E. (2004): *Kooperation und Konflikt*. In: N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, 193-247.
- Steinwand, Julia (2012): *Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer. Ein diskursanalytischer Blick auf die Narration über Lehrerkooperation in Zeitschriften für die pädagogische Praxis*. In: S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u. a.: Waxmann, 31–50.
- Streese, B. (2020): *Fortbildung, Individuelle Lernbegleitung und Ferienangebote im Kontext inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung: ein Evaluationsbericht zum Bielefelder Netzwerkprojekt „Alle Kinder mitnehmen“ im Projektzeitraum 2018 – 2020*. Bielefeld: Univ. Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2951273> (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Trapp, S. & Ehlscheid, M. (2018): *Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung – Theoretische und praktische Perspektiven*. In: M. Dziak-Mahler, T. Henneemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann, 101-120.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): *Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 4, 283-294.
- Werning, R. (2012): *Inklusive Schulentwicklung*. In: V. Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, 49-61.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020): *Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi)*. In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 26 (4), 56-68.